

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

NIVIA GISLAINE GROTHE VITÓRIA

**IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS
ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA
DE SOCIOLOGIA.**

TRAMANDAÍ

2023

NIVIA GISLAINE GROTHE VITÓRIA

**IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS
ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA
DE SOCIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de curso, apresentado como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Daniela Garcez Wives
Coorientadora: Ma. Natana Alvina Botezini

Polo: Arroio dos Ratos

TRAMANDAÍ

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Vitória, Nivia Gislaine Grothe
IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS
EM OUTRAS ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA
PRÁTICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA. / Nivia Gislaine
Grothe Vitória. -- 2023.

51 f.

Orientadora: Daniela Garcez Wives.

Coorientadora: Natana Alvina Botezini.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus
Litoral Norte, Licenciatura em Ciências Sociais,
Tramandaí, BR-RS, 2023.

1. Formação Específica. 2. Identidade disciplinar.
3. Sociologia. I. Wives, Daniela Garcez, orient. II.
Botezini, Natana Alvina, coorient. III. Título.

NIVIA GISLAINE GROTHE VITÓRIA

**IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS
ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA
DE SOCIOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Data de aprovação: 19 de Janeiro de 2023.

Banca examinadora

Profa. Dra. Daniela Garcez Wives (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Ma. Natana Alvina Botezini (coorientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Catia Grisa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Carla Souza de Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico este trabalho a minha filha Emilhy,
amor da minha vida, que me motiva, me dá
força e coragem para não desistir dos meus
sonhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à minha filha Emilhy Grothe Vitória, por ter me dado suporte emocional para vencer mais esse desafio e, ao meu amado Ben Hur Rodrigues que assumiu todas as responsabilidades para garantir meu tempo e espaço para estudar. À minha mãe dona Maria Jurema, minha irmã Gisele, meu irmão Cristiano e a Nico, que sempre me apoiam em tudo incondicionalmente.

Agradeço aos meus colegas de graduação do Polo de Arroio dos Ratos, que nas horas difíceis estenderam a mão para ajudar e, nas horas boas, foram parceiros para dar risadas (tudo sempre na correria para dar conta dos prazos).

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dra. Daniela Garcez Wives, e à Coorientadora, Prof^a. Ma. Natana Alvina Botezini, que contribuíram com seu tempo e seus ensinamentos na construção desse trabalho.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Leandro Raizer pela sua dedicação e cordialidade no desempenho de seu ofício, sempre disposto a ouvir e auxiliar suas alunas e alunos. A Prof^a. Dra. Carla Beatriz Meinerz que, com todo o carinho e profissionalismo, nos orientou durante os estágios obrigatórios, na pessoa de quem agradeço à todas as professoras e professores deste curso, que souberam conduzir nossa caminhada enquanto graduandos EAD num período ímpar da história marcado por uma pandemia.

Agradeço à UFRGS, uma universidade pública que oferece ensino gratuito da melhor qualidade “Licenciatura em Ciências Sociais EAD – Campus Litoral Norte, nota **5** na avaliação do MEC/2022”.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como se dá a construção da identidade disciplinar por docentes, fora de sua formação específica, analisando como são criadas as representações a respeito da disciplina de Sociologia na Educação Básica através das lentes do professorado, além de ampliar as discussões sobre a adequação da formação docente em Ciências Sociais. Para subsidiar este estudo elaborou-se uma revisão de bibliografia fundamentada em autores que discutem a problemática envolvendo a profissionalização docente, a intermitência da Sociologia na Educação Básica e as práticas dentro de sala de aula. Esta pesquisa se classifica como qualitativa quanto à abordagem do problema, exploratória e descritiva acerca da finalidade. Os instrumentos de coleta e produção de dados foram um questionário e uma entrevista estruturada aplicada a dois professores de uma escola de Educação Básica de Porto Alegre. Da análise dos dados obtidos, foi possível concluir que as identidades docentes expressas nos discursos dos sujeitos da pesquisa não estão condicionadas à disciplina em que são especialistas, tampouco à disciplina ministrada; suas identidades docentes emergem e diferenciam-se entre si em função das suas próprias especificidades enquanto indivíduos e dos diferentes contextos em que suas práticas se desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional, no ambiente escolar e fora dele.

Palavras-chave: Ciência Sociais; Formação Específica; Identidade Disciplinar; Sociologia.

ABSTRACT

This work aims to investigate how the construction of the disciplinary identity of professors teaching outside their specific formation takes place, analyzing how the representations regarding the discipline of Sociology in Basic Education emerge through the lens of teachers, in addition to expanding discussions on the adequacy of teacher training in Social Sciences. This study is subsidized by a bibliographic review based on authors that discuss the problems involving teacher professionalization, the intermittence of Sociology in Basic Education, and practices within the classroom. The research takes a qualitative approach regarding the problems discussed, while being exploratory and descriptive about its goals. The data collection and production instruments were a questionnaire and a structured interview applied to two teachers from a Basic Education school in Porto Alegre. From the analysis of the obtained data, it was possible to conclude that the teaching identities expressed by the research subjects' speeches did not correspond to the discipline in which they are specialists, or the subjects taught. Their teaching identities merge and differ from each other, according to their own specificities as individuals and the different contexts in which their practices develop throughout their professional trajectory, in the school environment and outside of it.

Keywords: Social Sciences; Specific Training; Disciplinary Identity; Sociology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Publicações convergentes com a temática.....	23
Figura 1 – TCC – Busca por eixo temático repositório LUME.....	26
Quadro 2 – Trabalhos de Conclusão de Curso convergentes com a problemática.....	26
Quadro 3 – Respondentes da pesquisa.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EM – Ensino Médio

EMC – Educação Moral e Cívica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LUME – Nome próprio atribuído ao Repositório Digital da UFRGS

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAC – Projeto Educacional Alternativa Cidadã

RCGEM – Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DESENVOLVIMENTO	16
2.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	16
2.1.1	Historicidade da disciplina	17
2.1.2	Conceitos	20
2.1.3	Levantamentos acerca do objeto.....	23
2.2	METODOLOGIA	28
2.2.1	Classificação da pesquisa.....	28
2.2.2	Campo de Pesquisa.....	29
2.2.3	Sujeitos Participantes.....	30
2.2.4	Coleta de Dados	31
3	RESULTADOS.....	34
3.1	A INTERMITÊNCIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR E COMO ELA ATUA NO DÉFICIT DE PROFESSORES ESPECIALISTAS NA ÁREA	34
3.2	COMO PROFESSORES SE APROPRIAM E FAZEM A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS ELEMENTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DA SOCIOLOGIA	36
3.3	COMO A FORMAÇÃO ESPECÍFICA INFLUENCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM(A) PROFESSOR(A)?.....	40
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	50
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA E ENTREVISTA.....	51

1 INTRODUÇÃO

Estamos diante de um crescente número de profissionais docentes que ministram disciplinas fora de sua formação específica na Educação Básica brasileira. Por essa razão, os temas “formação específica” e “identidade docente” têm sido bastante explorados em diversos tipos de publicações, como livros, artigos, teses, dentre outros; o que, em parte, se ancora na preocupante estagnação do número de egressos nos cursos de licenciatura e na redução¹ das formações específicas, entre elas a Licenciatura em Ciências Sociais.

A disciplina de Sociologia, no Brasil, sempre foi marcada por sua intermitência nos currículos escolares e é comum que, quando ela esteja presente, a escola não conte com um(a) profissional especialista para ministrar as aulas, recorrendo, para tanto, a um(a) professor(a) formado(a) em outra disciplina. Seja pelas similaridades do conteúdo da disciplina de Sociologia com o conteúdo de outras disciplinas da área das Ciências Humanas, ou pela necessidade dos docentes em completar sua carga horária, fato é que a falta de profissionais tem dado margem para que as escolas supram seu déficit de especialistas preenchendo suas vagas com alguém cuja formação seja em área próxima.

Esse trabalho pretende investigar como são criadas as representações a respeito da Sociologia na Educação Básica por estes professores formados em outras áreas. Para isso, busca-se compreender, através das lentes do professorado, como estes se configuram diante das novas atribuições. Também espera-se encontrar elementos que contribuam para o debate sobre a importância desta disciplina no currículo escolar. Para atender o objetivo de discutir os processos de formação identitária profissional, a pesquisa se alicerça nas palavras do educador Paulo Freire: “Quanto mais penso sobre a prática educativa reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (FREIRE, 2020a, p. 93); desenvolvendo, assim, a análise sobre as representações docentes inscritas no discurso dos próprios professores participantes.

O lócus dessa investigação é uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A pesquisa considera, ainda, as colocações de Cavaco (1995), que analisa que a escolha da profissão docente e os percursos profissionais resultam de múltiplos fatores, desde as condições reais de trabalho até uma fase

¹ Conforme estudo feito pelo Instituto Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior) com base nos dados do ENADE 2021 (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o Brasil, em 2020, teve redução no número de formados em relação à 2016 (SEMESP, 2022).

de certo “egocentrismo²”, como as aspirações pessoais, questões disciplinares, acesso aos recursos pedagógicos etc.: “Contendo ou estimulando, facilitando ou inibindo, as estruturas profissionais interagem com os destinos pessoais dando-lhes contornos gerais que só se compreendem no quadro de processos coletivos.” (CAVACO, 1995, p. 179).

Ao analisarmos os documentos que norteiam a Educação Básica sobre o ensino de Sociologia, encontramos no Referencial Curricular Gaúcho o seguinte destaque: “Frente aos objetivos expostos na BNCC (2018), o ensino de Sociologia faz-se ainda mais relevante na construção de um sujeito crítico, com capacidade de interpretar a realidade, compreender com base em conceitos e questioná-los.” (RIO GRANDE DO SUL, 2022 p. 129). Os documentos que determinam os princípios e competências que a Educação Básica deve promover ao estudante, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecem “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2000, p.10). Porém, apesar das especificidades, conceitos, teorias e métodos das Ciências Sociais serem partes essenciais para que a transposição didática dos conhecimentos sociológicos atinja o seu objetivo no ambiente escolar – estimulando e oferecendo ferramentas teóricas para que os estudantes se posicionem e intervenham nas sociedades de forma autônoma e crítica –, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (INEP 2021, p. 46), a disciplina de Sociologia obteve o pior resultado no indicador de adequação da formação docente para a etapa de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, com somente 18,0% das turmas sendo atendidas por docentes com formação adequada.

Na mesma direção, em trabalho publicado no livro “Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores”, os autores Raizer, Meirelles e Pereira (2011) já alertavam a respeito da fragmentação e do descaso político e pedagógico observados no que diz respeito ao ensino de disciplinas da área de Ciências Sociais:

O ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul segue a tendência observada em nível nacional, no que se refere à descontinuidade e à fragmentação de sua presença nas escolas de Educação Básica. Por isso, o ensino de Sociologia tornou-se uma das principais bandeiras de luta dos movimentos organizados dos sociólogos gaúchos. (RAIZER; MEIRELLES; PEREIRA; 2011, p. 168)

² A autora relaciona essa fase de egocentrismo com “a preocupação do professor em criar uma imagem de sucesso que facilite a sua integração no corpo profissional” [...] traduzido pela persistente interrogação: ‘*Como é que eu hei-de fazer para conseguir...*’” (CAVACO, 1995, p. 179).

Ciente destes indicadores, que se confirmaram na escola onde foi realizado o estágio obrigatório do curso à que se destina esta pesquisa, surgiu o interesse em investigar como esses profissionais que estão encarregados de ministrar Sociologia na Educação Básica, sem formação específica na mesma, estariam construindo suas representações identitárias enquanto “professores de Sociologia” do Ensino Médio.

Para provocar discussão a respeito do tema proposto, partiu-se das seguintes inquietações: Como esses docentes se percebem enquanto professores de Sociologia? Que processos ou ressignificações de saberes são acionados para planejar as aulas? E em que medida esses docentes consideram alcançados seus objetivos pedagógicos? Buscou-se, então, lançar olhar sobre este fenômeno a partir da perspectiva do profissional que já atua na escola e que, por diferentes motivos³, aceita o desafio de lecionar uma disciplina fora da sua formação específica.

Diante deste cenário, o problema central deste estudo é investigar: **como professores que possuem graduação em outra área se configuram enquanto professores de Sociologia? E como constroem sua identidade docente na Educação Básica ministrando essa disciplina?**

Entendemos que não existe uma habilidade ou capacidade docente desligada de implicações de valor, de consequências sociais ou de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite; e que a formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes, entre eles o da experiência que emerge no exercício da atividade profissional. Entretanto, não podemos deixar de lado a importância da formação teórica específica para que o(a) professor(a) desenvolva o seu processo educativo sem descaracterizar o ensino da disciplina, seja ela qual for, pois cada qual possui as suas especificidades. Ainda assim, em se tratando da disciplina de Sociologia, o que nos inquieta é a sua visibilidade pois, como presume Vargas (2011), as Ciências Sociais ocupam um lugar periférico na escala dos saberes e práticas escolares, além de encontrar fortes obstáculos nos valores organizacionais e culturais mais amplos da sociedade atual.

Portanto, além do objetivo geral apresentado, esse trabalho tem os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo escolar e como ela atua no déficit de professores especialistas na área; b) Descrever como estes

³ Em entrevista ao jornal independente Sul21, a diretora de escola Geovana Rosa Affeldt – que faz parte do Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio (Geppem) – associa a falta de professores com formação específica à uma crônica falta de professores na rede estadual de educação, bem como à carga-horária que este profissional tem que cumprir, e por isso acaba assumindo outra(s) disciplina(s) ou lecionando em mais de uma escola (GOMES, 2022).

professores se apropriam e fazem a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia; c) Analisar como a formação específica influencia na construção da identidade docente de um(a) professor(a). Sabendo que a tensão e o confronto das representações da profissão docente são conhecidos por remeter às constantes mudanças impostas na legislação educacional brasileira e à exigência de alcançar pontos de ação e significados em novas representações. Há de se considerar também que a construção da identidade docente não pode ser vista como uma etapa a ser concluída, mas sim como uma ação continuada, principalmente no que se refere ao ensino de Sociologia – que, do ponto de vista histórico, tem como característica a descontinuidade como disciplina obrigatória na grade curricular da Educação Básica. Estas mudanças colocam a profissão docente, em especial a tarefa de ministrar Sociologia no Ensino Médio, diante de desafios recorrentes que acabam interferindo diretamente no saber-fazer do(a) professor(a) e, conforme Nóvoa, na qualidade do que é feito:

A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Dessa forma, essa pesquisa se justifica à medida que procura contribuições para o debate sobre a importância da disciplina de Sociologia na Educação Básica e, ainda, pelo fato de que poucos estudos com este caráter e com este recorte empírico específico terem sido feitos na área de Sociologia.

Para tanto, este trabalho investigativo está dividido em quatro capítulos. No segundo capítulo, é apresentada a revisão bibliográfica que dá subsídio ao estudo, seguida de uma breve revisão histórica da implementação da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira. São apresentados os conceitos e teorias usados para as interpretações sociológicas da realidade investigada, além de um levantamento de outros trabalhos de conclusão de curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) acessados através da biblioteca digital LUME, que, de algum modo, têm relação com nosso objeto de estudo. Trata-se, ainda, sobre a metodologia aplicada no processo de desenvolvimento do trabalho.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados acerca desta investigação, a partir das entrevistas realizadas e das nossas observações em campo. São discutidos e analisados os dados coletados com os nossos sujeitos de pesquisa, apresentando, desse modo, o perfil dos professores participantes desse estudo investigativo.

Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais e as reflexões acerca do cumprimento dos objetivos desse trabalho, ciente das nossas limitações enquanto discente/pesquisador, pois concordamos com a colocação de António Nóvoa: “Os investigadores são cada vez mais numerosos, mas rareiam os verdadeiros sábios, munidos de uma cultura filosófica e conhecedores de várias disciplinas” (NÓVOA, 1995, p. 31).

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, apresentam-se os referenciais teóricos acionados para subsidiar este trabalho, bem como a metodologia usada para responder às reflexões levantadas neste estudo, procurando entender como se dá a construção de uma identidade pessoal e subjetiva. Para tanto, foi desenvolvido a partir de observações de comportamentos vinculados com as ações humanas, que dão sentido, reconstruem e ressignificam esses comportamentos, considerando as palavras do educador Paulo Freire (2020a) quando afirma que, ao mesmo tempo em que um professor precisa julgar-se capacitado para ensinar conteúdos de sua disciplina, ele não pode restringir sua prática de ensino a mera reprodução de conteúdo.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica é parte fundamental desse trabalho acadêmico, pois através dela foi possível evidenciar como o tema da identidade docente tem sido estudado pela comunidade científica e, ainda, perceber que esta temática vem sendo debatida constantemente junto a outros temas, tais como: a formação específica, saberes docentes, profissionalização docente, dentre outros. A revisão bibliográfica também é parte essencial para que essa investigação atinja o objetivo a que se propõe, isto é, refletir como professores formados em outras áreas constroem sua identidade docente na prática da disciplina de Sociologia no Ensino Médio; e para que possa, ainda, apresentar alguma contribuição para o debate de ser e de estar na profissão docente, bem como na desconstrução do imaginário⁴ criado a respeito da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Enfim, se, por um lado, a legislação e os documentos oficiais reconhecem definitivamente a “legitimidade” da sociologia no contexto de uma nova concepção de educação, essa legitimidade, por outro lado, se afirma com dificuldades tanto no âmbito da vida e das práticas escolares como no âmbito da formação de professores. A fragilidade da pesquisa sobre o ensino da sociologia, o limitado acúmulo de experiências e de produção de materiais didático pedagógicos, a desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores são processos que limitam o alcance da “legitimidade” já reconhecida nos documentos oficiais. (VARGAS, 2011, p. 5)

⁴ Segundo Francisco E. Beckenkamp Vargas (2011), em artigo produzido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP/UFPEL, no processo histórico de banimento da Sociologia dos currículos escolares, esta foi convertida numa espécie de “conhecimento perigoso”.

Para legitimar a análise desse trabalho, primeiramente foi feita uma busca nos documentos legais que norteiam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000). Delimitados os pontos chave para a discussão, foi feita então uma busca específica no Censo Escolar (2021) e no Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG/EM, 2022) e, então, partindo em busca do aporte teórico de autores brasileiros e estrangeiros sobre a atividade docente e suas implicações para a constituição da identidade profissional.

Apoiamo-nos no seguinte referencial teórico: das representações sociais através dos conceitos de *Habitus* e de *Campo* (BOURDIEU, 1983); da investigação sobre profissionalização docente (NÓVOA, 1995; 2009); sobre a emancipação intelectual e os sentidos instituídos do ensinar e do aprender (RANCIÈRE, 2022); dos estudos sobre os saberes necessários à prática educativa e do aprender como complemento da formação (FREIRE, 2020a; 2020b); na reflexão acerca do objetivo emancipador na educação da população e sua importância para a formação de uma sociedade mais livre (ADORNO, 2021); sobre a construção identitária em um mundo de tantas transformações no contexto contemporâneo, sob as lentes do conceito de liquidez (BAUMAN, 2001; 2018). Para os procedimentos básicos de desenvolvimento da pesquisa qualitativa utilizada nesse trabalho: GIL, 2008; e MINAYO, 2002; seguido de produções convergentes com problemáticas da formação específica de professores e outros que trataram do sentido dessa disciplina nas escolas, dentre elas: RAIZER; MEIRELLES; PEREIRA, 2011 e MEUCCI, 2015.

Foi feita, ainda, uma busca por trabalhos de conclusão de curso no repositório digital Lume da UFRGS acerca dos seguintes temas: formação docente, identidade disciplinar, licenciatura em Ciências Sociais; além de considerar trabalhos produzidos sobre o ensino/aprendizagem de Sociologia, narrativas sobre a importância dessa disciplina e outras produções que tratam da intermitência da disciplina de Sociologia na Educação Básica.

2.1.1 Historicidade da disciplina

Nesta seção, a preocupação foi estabelecer uma breve revisão histórica da implementação da disciplina de Sociologia, especificamente ao ensino de Sociologia no currículo da Educação Básica, que novamente precisa buscar seu espaço frente as constantes reformas do ensino e aos atuais ataques à educação pública e às humanidades em geral – para, então, adentrar na discussão que se propõe.

Segundo Bodart e Cigales (2021, p. 130), os primeiros registros históricos se referindo a oferta de Sociologia no Ensino Secundário datam da última década do século XIX. Conforme pesquisa realizada pelos autores, foi através do decreto n. 55 de 20 de agosto de 1890, que alterou o regulamento do Instituto Normal Superior, onde a Sociologia apareceu pela primeira vez no currículo, sob a nomenclatura ‘Sociologia e moral’. Já nas pesquisas baseadas nos marcos legais, no parecer de Rui Barbosa de 1883 sobre a reforma do Ensino Secundário e Superior, encontramos a primeira sugestão da Sociologia como disciplina, sob a nomenclatura ‘elementos de Sociologia e direito constitucional’ (MACHADO, 2010).

A partir de 1920, o ensino de Sociologia passa a ser incentivado para a formação de uma elite dirigente, “as reformas de Luiz Alvez e Rocha Vaz, de 1925, de Francisco Campos, de 1931, e de Gustavo Capanema, de 1946, [...] marcam a inserção e retirada das disciplinas de sociologia e sociologia educacional da grade curricular do ensino secundário e da escola normal” (BODART; CIGALES, 2021, p. 124). A partir do golpe de 1964, o caráter sistemático das violações praticadas contra os Direitos Humanos, contra a liberdade de expressão e, principalmente, na área educacional, resulta para a Sociologia, novamente, na perda de espaço, pois o regime autoritário acabou desarticulando o debate acadêmico sobre essa temática. Várias mudanças surgiram neste período, porém é necessário esclarecer que a disciplina de Sociologia não foi excluída do ensino secundário pela Ditadura Militar, visto que ela deixou de ser componente curricular obrigatório em 1942. No entanto, foi durante este período que a educação sofreu as mais duras retaliações, pois entre os anos de 1964 e 1968, os presidentes militares estabeleceram um acordo entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID)⁵, que visava o fortalecimento do Ensino Primário, o aprimoramento do Ensino Médio, a modernização universitária, entre outros.

A reforma Jarbas Passarinho (Lei 5692/71) modificou a organização educacional de nível básico, a educação passou a ser voltada para uma formação prática para o trabalho e as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram perdendo espaço para outras, cuja finalidade era afirmar a doutrina do regime militar: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Vargas (2011) acrescenta que “em 2001, ironicamente, o então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, vetou o Projeto de Lei 09/2000, aprovado no Congresso Nacional naquele mesmo ano, que estabelecia o retorno de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio” (VARGAS, 2011, p. 1). Já em 2008, foi sancionado

⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa, seguindo as diretrizes do Departamento de Estado americano. Mais informações sobre a agência USAID estão disponíveis em: <https://www.usaid.gov/>

pelo então presidente em exercício José Alencar Gomes da Silva, a Lei nº.11.684, que modificou o art. 36 da Lei nº. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), tornando obrigatório o ensino da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

Em 2017, após o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, o Ministério da Educação, através da Lei nº 13.415, implantou a reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo em exercício, como forma de mudar a formação dos jovens brasileiros. Assim, houve um retrocesso quanto à situação da Sociologia devido a omissão no corpo do texto da Lei, que indica apenas as matérias de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês (como língua estrangeira) como obrigatórias durante o Ensino Médio, indicando que as outras disciplinas devem ser oferecidas como componentes nas áreas temáticas estabelecidas para a escolha dos alunos e tornando evidente a drástica redução da carga horária da disciplina de Sociologia que, mais uma vez, perde o espaço que levou tanto tempo para conquistar.

Em relação a essa redução na carga horária das disciplinas das Ciências Humanas, o doutor em Sociologia Cristiano das Neves Bodart faz duras críticas: “O exemplo de Auschwitz parece não ter sido suficiente para ensinar que uma educação desumanizada embrutece a sociedade e abre caminho para a desumanização” (BODART, 2021). Este discurso vai ao encontro do pensamento de um dos intelectuais mais influentes deste século, Theodor Adorno, que afirma: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.” (ADORNO, 2021, p. 35). Adorno refere-se ao fato de que, na Alemanha, as experiências relacionadas ao nazismo não foram tratadas pelas pessoas como sendo um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos.

De fato, o atual momento político brasileiro carece de saberes que promovam a compreensão crítica da realidade, sob risco de regredir às práticas análogas ao período escravocrata e/ou ditatorial. Meucci (2015) relaciona a Sociologia escolar e democratização, sugerindo que

[...] a desqualificação da democracia conduz também à uma ‘desqualificação do currículo escolar democrático’, em particular da Sociologia, tão recentemente institucionalizada sob o argumento da ‘formação cidadã’. [...] cabe notar que a Sociologia escolar aparece hoje em certos meios como um discurso imposto pelo Estado desqualificado à sociedade conservadora, ao passo que, no início do século passado, era um discurso conservador do Estado para uma sociedade desqualificada à qual, segundo a percepção da época, faltava unidade e organização. (MEUCCI, 2015, p. 258-259)

As consequências da atual reforma educacional brasileira ainda não são mensuráveis, pois vão desde o contexto político que envolve estas disputas, passando pelo prejuízo em termos de aprendizagens para o aluno, até o impacto que terá na formação docente que não consegue acompanhar as constantes mudanças na Educação Básica. Conforme Vargas (2011, p. 8), “o problema da importância, da utilidade e da eficácia dos conhecimentos típicos das ciências sociais se coloca com dificuldade quando a cultura e os valores hegemônicos se constroem em torno de princípios materialistas”.

Em outras palavras, enquanto os currículos escolares estiverem sob a égide das elites capitalistas, centrados no prestígio e na responsabilização, as Ciências Humanas devem estar mobilizadas pela sua permanência, pois estão claramente em desvantagem na partilha do tempo escolar. Nesse sentido, as representações construídas ao longo de sua trajetória adquirem um papel ainda mais importante, uma vez que permitem refletir sobre o imaginário e as expectativas que existem e que têm sido difundidas a respeito de sua especificidade e de sua importância na Educação Básica.

2.1.2 Conceitos

Os conceitos, como instrumentos básicos, dão significado a diferentes representações mentais ou linguísticas. Esse trabalho se ancora em diversos conceitos para se legitimar, pois estudar e entender um conceito é essencial para que se delimite os rumos de qualquer estudo. Nesse sentido, trazemos nas próximas páginas uma breve apresentação dos principais conceitos utilizados.

Visto que esse trabalho tem o objetivo de descrever como professores(as) que possuem graduação em outra área constroem sua identidade docente na Educação Básica ministrando Sociologia, consideramos pertinente conceituar em primeiro lugar os verbetes: *Identidade Profissional e Docência*.

- O conceito de *Identidade Profissional*, conforme Silva (2020), é relacionada à partilha de valores e visões comuns entre membros de um grupo ou de uma categoria socioprofissional. De acordo com essa definição, a identidade profissional não pode ser entendida como única ou singular, e sim, como representações multiplamente construídas a partir de discursos e práticas comuns a certos grupos. Ainda segundo a autora, “a formação da identidade profissional dos professores possui características dadas pela estreita relação que há entre seus processos de profissionalização e a estruturação das disciplinas nos currículos escolares” (SILVA, 2020, p. 177), ou seja, o processo de construção de uma identidade docente é permeado pela função

social da profissão e pela projeção que o professor faz de si diante da sua trajetória de formação, condição de trabalho e da prática pedagógica que utiliza no cotidiano da sala de aula.

- Embora a *Docência*, de modo geral, possa ser definida como ensino, magistério, professorado, qualidade de docente ou simplesmente como a transmissão de conhecimentos entre gerações diferentes; o conceito de docência vinculado a uma atividade é muito mais abrangente e envolve uma ação educativa decorrente do processo de ensino e de aprendizagem, da pesquisa e da reflexão das atividades realizadas e das finalidades destas. A docência é uma atividade de ensino que, enquanto atividade profissional, é realizada através da interação de três elementos: o docente, os seus alunos e o objeto de conhecimento. A respeito disso, José M. Esteve (1995, p. 103) destaca que “[...] devido em grande parte à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente”. O autor ainda observa que, nos últimos anos, o sistema educativo mudou radicalmente: “Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem.” (ESTEVE, 1995, p. 103).

- *Habitus* e *Campo*, conceitos de Pierre Bourdieu que desempenham um papel fundamental para este estudo, pois permitem que se crie um espaço de diferenciação de subjetividades. O primeiro se refere à incorporação e reprodução de certas práticas, posturas e posicionamentos do mundo social e de seus processos diante de determinada realidade. Podemos interpretar esse conceito dizendo que o espaço social (nesse caso, o ambiente escolar) tende a funcionar como produtor de representações (concepções e práticas que permeiam à docência), onde os indivíduos são produtos determinados pelas suas interações sociais e onde *Habitus* atua dialeticamente entre os indivíduos e as estruturas sociais. O segundo conceito está fortemente ligado ao espaço das práticas (para esse estudo, a sala de aula), um espaço social com estrutura própria e relativamente autônoma em relação aos outros espaços sociais. São espaços onde as ações já estão dispostas e as interações devem seguir regras. Ainda conforme Bourdieu (1983), o *Campo* é pautado pelas disputas de poder, ou seja, quanto mais capital social específico, melhor será a posição do indivíduo dentro deste espaço.

- A *Profissionalização Docente* é conceituada nas palavras do professor catedrático da Universidade de Lisboa António Nóvoa (1995; 2009), que descreve a formação de professores como uma formação profissional que exige uma relação orgânica entre a universidade e as escolas, exige que se crie uma rede para, em conjunto, encontrar os melhores caminhos que assegurem a formação profissional dos professores. É através desta lente que os estudos desse trabalho tentam compreender o lugar da formação específica, pois concordamos com o autor

quando este ressalta que se faz necessária uma urgente transformação do campo da formação docente.

- O filósofo Jacques Rancière (2022), põe em questão os sentidos instituídos do ensinar e do aprender através do conceito de *Emancipação intelectual*, buscando um entendimento para além de uma educação bancária. A importância deste autor para esse estudo está relacionada à busca de novas formas de educabilidade e da necessidade de analisarmos de forma honesta as nossas limitações enquanto professores. A reflexão sobre a prática docente possibilita a construção da identidade dos professores, pois é nesse contexto de prática, reflexão e reconstrução dessa prática que o docente constrói sua identidade profissional, transpondo as dificuldades do ser professor e pensando a melhor maneira de se posicionar dentro do processo de ensino/aprendizagem – ou seja, ele vai perceber qual é sua função e quem ele é.

- O conceito freiriano, que coloca a *educação como um ato político*, que liberta os indivíduos por meio da consciência crítica contra a lógica do capital e sintetiza questões fundamentais para a formação dos educadores e para uma prática educativo-progressiva, além de estabelecer novas relações e condições para a tarefa da educação. Através desse conceito esse trabalho busca compreender o ser humano no papel de professor, como sujeito no processo do conhecimento.

- A importância dos *sistemas educativos na construção de sociedades democráticas* faz parte da investigação adorniana e contribui para este estudo, pois é através da sua reflexão sobre o papel dos professores nas estratégias de educação, e que evoca questões sobre o papel das instituições escolares e dos meios de comunicação, que analisamos o papel do currículo escolar na construção identitária do professor. Esse importante intelectual se preocupava com a identidade do homem contemporâneo e com as amarras quase invisíveis do poder econômico e, segundo o autor, “Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo [...] e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões.” (ADORNHO, 2021, p. 121-122).

- O conceito de *liquidez* desenvolvido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, serviu de referência para analisar como se constituem as identidades contemporâneas. Diante da instabilidade e mutabilidade – tão marcantes dos dias atuais – em que o sujeito se vê mergulhado em meio a inúmeras informações e a toda forma de discurso que o faz questionar, aceitar ou produzir novas ideologias, ações, pensamentos e formas de viver que acabam influenciando na formação da sua identidade e na criação de uma nova representação discursiva.

“Flexibilidade” é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho augura um fim do “emprego como conhecemos”, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas “até nova ordem”. A vida de trabalho está saturada de incertezas. (BAUMAN, 2001, p. 185).

A vida de trabalho, conforme nos lembra o autor, sempre foi cheia de incertezas, hoje, porém, os medos, ansiedades e angústias são feitos para serem sofridos em solidão. E é nesse quadro de transformação que os docentes precisam compor suas identidades e delinear seu papel na profissionalização docente.

Esperamos que, ao acionar conceitos tão relevantes, esse estudo possa compreender como se dá o processo de construção individual e social de uma identidade docente, em que elementos psicológicos e sociológicos se articulam em uma atividade profissional, transformando e reconstruindo novos sujeitos.

2.1.3 Levantamentos acerca do objeto

Após a organização da temática e a definição do objeto, iniciamos um levantamento das pesquisas e trabalhos relacionados ao tema. Para tanto, foram considerados trabalhos produzidos sob as lentes da construção da identidade docente, produções e narrativas onde se enquadram o ensino/aprendizado de Sociologia e/ou que tratam da importância e intermitência da disciplina nos currículos escolares brasileiros.

Quadro 1 – Publicações convergentes com a temática

Publicações			
Tipo de produção	Local da publicação	Eixo temático	Objetivos
Ensaio	Site Abecs	Carga horária	Refletir em torno do reduzido número de aulas de Sociologia no ensino médio.
Ensaio	Blog Café com Sociologia	Reforma Educacional	Problematizar o lugar das Ciências Humanas na atual reforma do ensino médio.
Artigo	Site SciELO	Ensino de Sociologia	Problematizar a história do ensino de sociologia no Brasil do séc. XIX.
Ensaio	Revista Linhas PPGE/ UDESC	Ensino de Sociologia	Elaborar estratégias metodológicas mais

			democráticas para o ensino de Sociologia.
Artigo	Revista Ciências Sociais Unisinos	Ensino de Sociologia	Revisar a história da Sociologia no Brasil, especialmente sua institucionalização na Educação Básica.
Artigo	Livro (coletânea) Ensino de Sociologia	Formação docente	Refletir sobre o processo de formação de docentes.
Artigo	Revista Discente Planície Científica	Ensino de Sociologia	Este trabalho procurou analisar as relações do ensino de Sociologia no sistema educacional básico brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de publicações convergentes com a temática (2022).

Em relação às produções selecionadas, podemos afirmar que vários aspectos foram relevantes como fonte de informações e, contribuíram de forma significativa com a pesquisa do tema e objeto desse estudo, sobretudo os pontos a seguir.

Bodart (2018) apresenta discussões sobre a reduzida carga horária, que vem afetando os professores de Sociologia do Ensino Médio, argumentando que todos os professores precisam ter tempo para interagir, transmitir o conteúdo da disciplina, aplicar estratégias variadas de ensino e explorar outros espaços além da sala de aula. O mesmo autor faz uma reflexão crítica em relação ao que ele chama de “desastroso projeto”, referindo-se à Reforma do Ensino Médio”. Conforme Bodart (2021), a Lei nº 13.415/2017 reforça os erros cometidos nas últimas décadas sem reformar o ensino, além de descartar os avanços conquistados nesse período. O autor prossegue, dizendo que “carecemos humanizar o currículo e a sociedade, sob o risco de regredir à fatídica pedagogia tecnicista e às práticas análogas ao período escravocrata e colonial” (BODART, 2021, online).

Já em Bodart e Cigales (2021), os autores buscam evidenciar a presença do ensino de Sociologia no Brasil do século XIX, no intuito de compreender as dinâmicas de sua inserção no ensino secundário brasileiro. Os resultados do artigo revelaram informações sobre a formação do professorado, número de alunos, além dos conteúdos e a sua configuração no currículo escolar, a influência das leis federais e a circulação internacional de ideias no ensino de Sociologia.

Já no ensaio de Carniel e Ruggi (2015), os autores elaboram uma narrativa semi-fenomenológica sobre as possibilidades da Sociologia como disciplina no Ensino Médio,

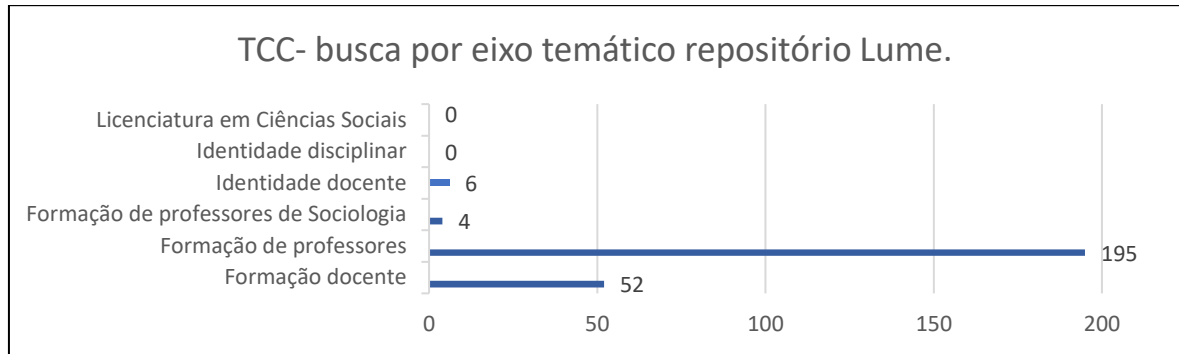
interrogando o lugar e o sentido do artesanato intelectual. Os autores ainda analisam a transposição dos conhecimentos sociológicos para o Ensino Médio, além de questões intelectuais e do retorno da disciplina aos currículos da Educação Básica.

Em seu artigo, Meucci (2015) dedica-se a revisar a história da Sociologia no Brasil, especialmente sua institucionalização na Educação Básica, comparando dois períodos em que foi obrigatória no currículo regular: dos anos de 1925 a 1942 e dos anos 1990 até a produção do referido artigo. A autora constata que “[...]nos dois períodos, em diferentes sentidos, a introdução da Sociologia na escola esteve relacionada a uma consciência acerca da necessidade de reconstrução institucional, respondendo a demandas históricas de constituição de novos agentes sociais” (MEUCCI, 2015, p. 251).

Em estudo realizado a partir das experiências em sala de aula dos estagiários da disciplina Prática Pedagógica em Ciências Sociais (Faced/UFRGS) e das suas vivências pedagógicas, Leandro Raizer, Mauro Meirelles e Thiago Ingrassia Pereira, pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fazem uma reflexão sobre o processo de formação de docentes. Os autores destacam a importância da elaboração de estratégias que auxiliem os docentes a transpor os conteúdos com base na realidade do aluno.

A luta pela introdução da Sociologia nos currículos escolares, pela legitimidade e pelo reconhecimento desse campo do conhecimento é tratada no artigo de Francisco E. Beckenkamp Vargas, professor associado do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da (UFPel). Para o autor, os desafios colocados em torno de processo de introdução da Sociologia nos currículos escolares são tanto de ordem geral, que afetam todas as áreas de conhecimento e envolvem as condições de infraestrutura e de trabalho docente; como também desafios de ordem específica: “a afirmação das ciências sociais no espaço escolar é, portanto, um projeto social, político e pedagógico de considerável envergadura” (VARGAS, 2011, p. 12).

A respeito das produções acadêmicas como fontes de pesquisa, amparamo-nos nas palavras de Antônio Carlos Gil: “Seu valor depende [...] da qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador. Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes” (GIL, 2008, p. 64). Partimos, então, para a busca por trabalhos de conclusão de curso a partir da página do Lume – repositório digital da UFRGS, na qual foram feitas buscas delimitadas pela categoria ‘trabalhos de conclusão de curso’ acerca dos seguintes temas: formação docente, formação de professores, identidade docente, identidade disciplinar, Licenciatura em Ciências Sociais.

Figura 1 – TCC – Busca por eixo temático repositório LUME

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A busca por eixo temático resultou, conforme consta na Figura 1, em um total de 257 trabalhos, sendo que 4 produções foram consideradas mais próximas ao estudo proposto nesse trabalho e foram escolhidas para uma análise mais profunda, colaborando com esta pesquisa. Os critérios de diferenças ou aproximações em relação à problemática enfrentada e aos resultados das pesquisas foram fundamentais nessa escolha.

Entendemos que as produções acadêmicas aqui elencadas além de contribuírem com informações relevantes para esse estudo, também serviram como objetos de análise sobre a estrutura e linguagem usadas para comunicar a um público específico, servindo de apoio e suporte e não como referencial teórico desse trabalho.

Quadro 2 – Trabalhos de Conclusão de Curso convergentes com a problemática

TCC's - Repositório LUME			
Especificação do curso	Assunto	Objetivos	Conclusão
Licenciatura em Geografia.	Formação docente Identidade docente	O objetivo do trabalho é compreender de quais formas a prática como professor(a) de Geografia no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) atua na construção da identidade docente.	[...]o percebendo as diversas potencialidades presentes na prática docente exercida no PEAC, como a influência da construção docente coletiva dentro de um espaço de educação popular e a valorização do sujeito educador como um mediador no processo de aprendizagem. (SANCEVERINO, 2022, p. 11)
Licenciatura em Ciências Sociais.	Ensino de Sociologia.	O objetivo é compreender a maneira como ocorre o processo de construção do	Este estudo apontou para a importância dos fatores sociais no desenvolvimento intelectual e na iniciativa mental dos estudantes de captar e

		conhecimento sociológico escolar.	transformar o que está sendo exposto em sala de aula.
Licenciatura em Pedagogia	Educação continuada Estágio supervisionado Formação de professores	Identificar as experiências que caracterizam a trajetória de formação da identidade docente, durante o período de estágio curricular do curso de Pedagogia.	“Os resultados mostram que o percurso é marcado por mudanças no olhar e na dinâmica dos sentimentos; que a identidade docente se caracteriza pelo movimento que busca rever-se e reconstruir-se continuamente de forma individual e coletiva.” (FRANCESQUETT, 2014, p. 6)
Licenciatura em Pedagogia	Formação Prática pedagógica Professor Reflexão	Esclarecer a importância da reflexão na formação do professor.	“Concluindo-se a partir daí, através da relação teórica e prática, a extrema importância que a reflexão desempenha na formação de professores e as implicações da mesma sobre a prática pedagógica.” (COSTA, 2010, p. 6)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das produções selecionadas (2022).

A respeito das produções selecionadas, podemos destacar que os graduandos mobilizaram saberes significativos em relação à construção identitária docente. O trabalho de Sanceverino (2022), buscou refletir sobre a identidade docente ao longo da trajetória de atuação profissional, utilizando o método (auto)biográfico, através das trajetórias de três professoras de Geografia que tiveram experiências no projeto PEAC durante a graduação. Como resultado, o autor constatou diversas potencialidades no exercício docente, influências da construção docente coletiva dentro de um espaço de educação popular e a valorização do sujeito educador como um mediador no processo de aprendizagem.

O trabalho de Francesquett (2014), também buscou compreender o processo da constituição da identidade docente, porém em sua formação inicial, identificando as experiências que caracterizam essa formação durante o período de estágio curricular do curso de Pedagogia. Os resultados mostraram que a identidade docente se caracteriza pelo movimento e pela reconstrução contínua.

O Trabalho de Conclusão de Curso produzido por Costa (2010) teve como objetivo refletir sobre a formação docente para, então, partir para uma reflexão da prática educativa. Seus estudos se apoiaram na prática do estágio obrigatório de regência em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, onde pode concluir – através da relação teórica e prática – que a reflexão é de extrema importância na formação docente e na prática pedagógica. Já a pesquisa

de Mello (2020) buscou compreender a maneira como ocorre o processo de construção do conhecimento sociológico escolar. O estudo foi realizado através da técnica de observação participante, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, em uma Escola Municipal de Porto Alegre. O resultado apontou para a importância de fatores como: laços de confiança, empatia, mediação de saberes e de interesses e a construção de interações mais informais em sala de aula.

A partir dos trabalhos de conclusão de curso aqui citados, percebemos que a importância do estágio obrigatório vai além do seu objetivo principal de permitir que o aluno ponha em prática as teorias e aprendizagens de seu curso de Licenciatura: é através dele que o professor em formação dá início a construção de sua própria identidade profissional.

2.2 METODOLOGIA

Esta seção aborda a metodologia aplicada no processo de desenvolvimento do presente trabalho. Para tanto, apresenta a classificação da pesquisa quanto a sua abordagem, finalidade e procedimento técnico, bem como os mecanismos empregados para a coleta e a análise dos dados.

2.2.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa realizada se classifica como qualitativa quanto à abordagem do problema. Segundo Silveira e Córdova (2009) esse tipo de investigação não se preocupa somente com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de um fenômeno. Entretanto, conforme as autoras, o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, como a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002), processa-se por meio de sucessivas aproximações da realidade. Para a autora, a pesquisa é um processo em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações: “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2002, p. 20-21).

Acerca da finalidade, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois conforme Gil (2008), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato que se pretende investigar. As pesquisas

descritivas, por sua vez, têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, muitas vezes, pretendendo determinar a natureza dessa relação.

Conforme Minayo (2002), para ser bem compreendido, o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória, segundo a autora, seria a construção do projeto de investigação: as primeiras interrogações a respeito do objeto, os pressupostos, as teóricas acionadas, a metodologia e as questões operacionais; procedimentos necessários para o pesquisador entrar no trabalho de campo. O trabalho de campo, segunda etapa, consiste no recorte empírico, fase que combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, entre outros. É o momento da construção teórica, confirmando ou refutando as hipóteses formuladas na fase anterior.

Por fim, na análise e tratamento do material produzido em campo, conforme Minayo (2002), “O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.” (MINAYO, 2002, p. 26).

2.2.2 Campo de Pesquisa

Essa pesquisa teve como local de investigação o Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia, escola de Educação Básica situada no bairro Jardim Carvalho, zona leste de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A instituição foi escolhida por essa discente para a realização do “Estágio de Docência” (observação e regência de aula na disciplina de Sociologia), do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, para o qual se destina esse trabalho.

O Instituto conta com 33 anos de existência no mesmo local, mas só recebeu essa designação⁶ no ano de 2000. A escola atende 791 estudantes, oferecendo Ensino Fundamental de 9 anos, Ensino Fundamental – EJA e Ensino Médio. No Ensino Médio diurno (manhã) e noturno, estão matriculados 355 estudantes; no Ensino Fundamental diurno (tarde) estão matriculados 373 estudantes; e no Ensino Fundamental – EJA (noite), 63 estudantes.

⁶ 21/01/1974, Decreto Estadual de Criação da Escola de Área Nossa Senhora Das Graças; 15/01/1985, Decreto de Transformação para escola de 2º grau: Escola Estadual de 1º e 2º graus Prof.ª Gema Angelina Belia; D.O. de 12/12/2000, Portaria de Alteração de designação da Escola Estadual de 1º e 2º graus Professora Gema Angelina Belia para Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia.

Considerando que nesta escola a disciplina de Sociologia só é ofertada para as turmas de 2º e 3º anos – sendo três turmas de 2º ano e duas de 3º ano no turno da manhã e, uma turma de 2º ano e uma de 3º ano à noite, com carga-horária de um período semanal para cada turma – pois a reforma do Ensino Médio implementado em 2022 já incide no currículo das turmas de 1º ano, optamos então por realizar o referido estágio em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, ambas no turno da manhã, sob a responsabilidade da mesma professora.

Foi durante o estágio obrigatório, um período de transição de estudante para docente, que surgiram nossos primeiros questionamentos acerca da formação específica dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio e do lugar da subjetividade da identidade docente nesses profissionais. Esses questionamentos provocaram a busca por mais informações sobre o que se estava realizando nessa escola em relação a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Sociologia, baseados no pensamento freiriano que nos mobiliza a refletir sobre a formação conscientizadora, pois, de acordo com o educador Paulo Freire, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2020a, p. 40).

Dessa forma, surgiu o interesse em descrever como estes professores em particular se apropriam e fazem a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia, visto que nenhum dos professores que atuam ministrando essa disciplina na escola em questão tem a devida formação na área ou em Ciências Sociais. Cientes que, conforme Cavaco (1995), “Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas”, também procurou-se analisar como a formação específica influencia na construção de suas identidades docentes.

2.2.3 Sujeitos Participantes

Diante das inquietações que serviram de motivação para essa investigação e definido o lócus da pesquisa, coube-nos a busca pelos participantes dela. De acordo com Minayo (2002), além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, importa muito o lugar ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social.

O primeiro critério nesta busca foi relacionado ao turno: optamos por professores que atuam no mesmo turno escolar, visto que são poucas as investigações com este recorte – algumas identificam possíveis diferenças de desempenho em alunos que estudam em turnos distintos e consideram que a organização do tempo escolar atua sobre o processo de

ensino/aprendizagem; outros estudos, como o de Silveira e Souza (2013)⁷, apontam o desconhecimento e o não reconhecimento dessas influências na organização do tempo escolar e horário de distribuição de aulas.

Contudo, ao optarmos por um turno específico – no caso, o da manhã – esse estudo ficou reduzido ao quadro de educadores da instituição que preenchiam os requisitos da pesquisa, ou seja, a dois investigados que ministram Sociologia para as turmas de Ensino Médio desta escola: uma professora que atua nas turmas de 2º ano, e um professor que atua nas turmas de 3º ano; caracterizando, segundo Gil (2008), uma *amostragem por acessibilidade ou por conveniência*: “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.” (GIL, 2008, p. 94). Para a realização da pesquisa, entramos em contato com a coordenação pedagógica da escola buscando receber autorização para essa investigação e para contatar os docentes que se inseriam nos critérios estabelecidos. Foi feita, então, uma sondagem sobre a disponibilidade de cada um em participar da pesquisa, explicando a intencionalidade, a metodologia, os prazos a serem cumpridos e solicitando a colaboração e a participação deles na concretização deste estudo. Após o aceite, formalizamos o convite através do “Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido” (TCLE), solicitando a assinatura no documento produzido conforme modelo disponibilizado pela orientadora da pesquisa. Tal documento encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

Escolhidos a abordagem metodológica, o local de investigação e após os sujeitos participantes expressarem a sua disponibilidade em participar desse estudo, partimos para a escolha dos instrumentos de coleta de dados, com a finalidade de iniciarmos o nosso trabalho de campo.

2.2.4 Coleta de Dados

A metodologia empregada para coletar os dados compreende a aplicação de questionário e entrevista. Todavia, podemos afirmar que essa coleta de dados teve início antes mesmo da decisão de realizar essa pesquisa pois, durante o “Estágio de Docência I”, (observação em sala

⁷ O referido artigo de Cássio Ajust da Silveira e Maria Antônia de Souza (2013) tem por objetivo pesquisar qual é e se existe influência da organização do tempo e espaço escolar no processo de ensino/aprendizagem, buscando promover a reflexão entre os professores do Ensino Fundamental e Médio sobre as influências que a organização do tempo escolar tem sobre estes processos.

de aula da prática docente) citado anteriormente, fomos tomando conhecimento do espaço escolar em suas múltiplas dimensões. Conforme avançamos na busca de elementos sobre como se dava o ensino de Sociologia em sala de aula, elementos sobre a turma em que se realizava o estágio de observação e demais práticas que compõem esta fase da formação de um futuro docente, fomos nos munindo de registros, entrevistas e relatórios, entre outros.

A aplicação de questionário como técnica utilizada para coleta de dados é definida por Gil (2008, p. 121), como “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. O autor acrescenta que as respostas adquiridas por esta técnica “é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121). Já quanto à entrevista, o autor comenta:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2002, p. 109)

Desse modo, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice B), composto por 18 questões, que foi entregue uma cópia a cada participante, para que respondesse de forma escrita. As perguntas começaram por 4 questões de identificação do respondente, seguidas de 4 perguntas referentes à formação educacional/profissional, nas quais foi solicitado ao entrevistado que informasse a sua área de formação, o seu último grau de formação obtido e o tempo de atuação no Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia, tanto na disciplina de formação, como na disciplina de Sociologia. Para a última seção elaboramos 10 questões abertas voltadas para a prática do ensino/aprendizagem da disciplina de Sociologia.

Após o preenchimento do questionário partimos para a coleta dos dados de maneira presencial de acordo com a disponibilidade de cada respondente. Obtivemos autorização da coordenadora pedagógica da escola para utilizar a sala dos professores durante a entrevista. Destacamos novamente que os agentes-chave, participaram de maneira voluntária e gratuita, manifestando sua concordância por meio de aprovação e assinatura do TCLE. Destaca-se, ainda, que todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos de pesquisa e, posteriormente, foram transcritas na íntegra, sendo-lhes assegurado o anonimato, através da adoção de um sistema de codificação para a identificação de cada participante (P1, P2),

facilitando assim, as nossas inferências e interpretações dos dados obtidos com a entrevista, à luz da teoria estudada.

Os horários para entrevista foram escolhidos pelos participantes conforme a disponibilidade em sua grade curricular (quarta-feira 09/11 e quinta-feira 10/11, respectivamente), sendo que a primeira entrevistada optou pela quarta-feira pois, além do período de intervalo do recreio, ela teria o período seguinte vago. Dessa forma, tivemos o período entre 10h e 11h05min para que ela comentasse suas respostas em particular. O segundo entrevistado indicou a quinta-feira, pois ele teria o terceiro período vago, então tivemos o horário entre 9h10min e 10h para essa finalidade.

Na data e hora marcada com cada um dos investigados e, de posse das respostas escritas, solicitamos autorização para a gravação, sendo que, conforme a autora Minayo, “É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade.” (MINAYO, 2002, p. 55). Com o aceite de cada entrevistado, demos início a gravação, realizada com um aparelho celular. A escolha desta ferramenta se deu pois, em um lugar adequado, é possível obter uma boa gravação somente com este recurso. Além disso, conforme Gil (2008), a gravação eletrônica, com o devido consentimento do entrevistado, é o melhor modo de preservar o conteúdo de uma entrevista.

Após a finalização das entrevistas, foram realizadas as transcrições das falas dos participantes e, assim, iniciamos a fase de análise e discussão dos resultados. Para tal, optamos pela análise de conteúdo, a partir das informações reunidas através dos instrumentos de coleta descritos anteriormente nesta seção.

3 RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos nesta investigação, cujo objetivo principal foi descrever como professores que possuem graduação em outra área se configuram enquanto professores de Sociologia e como constroem sua identidade docente na Educação Básica ministrando essa disciplina.

Primeiramente, é apresentada uma breve retomada histórica da intermitência da Sociologia no currículo escolar, a fim de investigar se esta atua sobre o déficit de professores especialistas na área, seguida de um levantamento de como os sujeitos investigados fazem apropriação e transposição didática dos conteúdos da disciplina de Sociologia. Por fim, é feita uma análise sobre as representações docentes inscritas no discurso dos próprios professores participantes sobre a importância atribuída à formação e as implicações da formação específica na construção da identidade docente.

3.1 A INTERMITÊNCIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR E COMO ELA ATUA NO DÉFICIT DE PROFESSORES ESPECIALISTAS NA ÁREA

Para caracterizar a intermitência da disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira, abordamos sua presença no capítulo “Historicidade da disciplina”, visto que revisitar a história é uma tentativa de dimensionar o presente e buscar de alguma forma, (re)construir e (res)significar certos sentidos dados a Licenciatura em Ciências Sociais.

Entretanto, o que nos cabe de interesse nesta breve retomada dos acontecimentos que se sucederam no Brasil, e que de alguma forma acabaram incidindo no espaço da disciplina de Sociologia no currículo escolar da Educação Básica, é entender o caráter e os sentidos dados ao ensino desta disciplina e de que forma, estes sentidos interferiram no número de docentes que se tornam especialistas em ministrar Sociologia. Se, durante o regime militar, as políticas educacionais adotadas tendiam a tecnificar o Ensino Médio, — conforme matéria publicada em site ligado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o principal objetivo das mudanças impostas seria atender as demandas da crescente industrialização que estava acontecendo no Brasil; as reformas que se sucederam procuraram ligar o ensino de Sociologia à temática da cidadania, reforçando ainda mais o caráter abstrato dado ao conteúdo da disciplina e reforçando as disputas ideológicas e os possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos ao seu ensino.

A Educação Moral e Cívica (EMC) tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, de acordo com o Decreto Lei 869/68, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Adotadas no início da fase mais repressiva do regime, em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia, ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. (O RETROCESSO..., 2022, online)

Dessa forma, a priorização de disciplinas que não se voltam para o aprimoramento e desenvolvimento crítico dos estudantes pode ser entendida como uma manobra de governo para a manutenção da ideologia dominante. Diante disso, nos permitimos traçar um paralelo entre a retirada das Ciências Humanas no período da Ditadura Militar e a atual Reforma do Ensino Médio, em consonância com o pensamento de Adorno (2021), quando este defende que a educação tem por objetivo principal a emancipação humana – emancipação essa que significa o mesmo que conscientização e racionalidade:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. (ADORNO, 2021, p.154)

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB, estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio a partir de 2022. Essa reforma, além de ampliar o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais, definiu uma nova organização curricular, que faculta a obrigatoriedade da Sociologia aos anos finais do Ensino Médio sob a presença dos termos “estudos e práticas” – o que, de certa forma abre margem para o entendimento desta como uma disciplina de menor importância, cujos conteúdos podem ser tratados na interdisciplinaridade, reacendendo a discussão sobre a dificuldade de efetivação da Sociologia no currículo da Educação Básica.

Essa intermitência histórica, assim como a legislação referente ao ensino de Sociologia, interfere na quantidade de professores especialistas na área e, aqui, a preocupação não se resume ao déficit de professores com formação específica, mas também com o profissional que se especializa em Sociologia e à necessidade desse docente em buscar vagas em disciplinas fora de sua formação específica, haja vista que esses profissionais não vislumbram se terão um posto de trabalho em sua área de formação ou, ainda, se depois de conquistar seu espaço como professores de Sociologia terão atendidas suas expectativas em desempenhar sua atividade profissional, pois entende-se que a profissionalização abrange múltiplas dimensões e requer,

além de tempo suficiente para a transposição didática dos seus conteúdos, estruturas que garantam um trabalho digno e de qualidade.

Assim, corrobora-se com Vargas (2011), que argumenta que a docência deve ser percebida em sua totalidade, pois além de suas finalidades no exercício do ensino/aprendizagem, a prática docente é permeada por períodos de pesquisa e extensão: investigação sobre o assunto a ser discutido, planejamento das atividades que serão realizadas, avaliação da sua prática pedagógica; bem como pela troca de experiências, interação com outros agentes da comunidade escolar, além de suas ações cotidianas pertinentes a todos os indivíduos que vivem em sociedade.

Dessa forma, podemos sugerir que o déficit de professores especialistas em ministrar Sociologia no Ensino Médio é o resultado da somatória de múltiplos fatores que vão desde a intermitência da disciplina na grade curricular da Educação Básica, passando pelo acesso e a permanência nas escolas, escassez de períodos da disciplina, docentes formados em outras áreas assumindo seus períodos. Incide também na produção de materiais didático-pedagógicos específicos, na troca de experiências entre os docentes da área e no ambiente escolar pois, conforme Vargas (2011, p. 5), “Nas escolas, essa ausência histórica se reflete não só na falta de professores e na dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada ‘legitimidade’ da mesma no interior do espaço escolar”.

3.2 COMO PROFESSORES SE APROPRIAM E FAZEM A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS ELEMENTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DA SOCIOLOGIA

A ideia de que um profissional licenciado em qualquer outra disciplina da grade curricular pode ministrar Sociologia, e que somente a vocação — amparada por um vídeo ou por falas sobre um Tema; seria um atributo suficiente para que um professor ministrasse uma aula, independente da disciplina, já está bastante enfraquecida⁸ (NÓVOA, 1995), ainda mais quando se trata do ensino/aprendizagem de Sociologia. Na medida em que se reconhece a necessidade da transposição de uma abordagem mais rigorosa – no que se refere ao conteúdo científico da disciplina – para uma linguagem que possa ser compreendida pelos estudantes sem descaracterizá-lo, pois, como bem pontuou Freire (2020b, p. 120), “[...] muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação

⁸ António Nóvoa discorre, em seu livro “*Profissão Professor*”, sobre a formação de professores, dizendo que “os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente e como estes caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos” (NÓVOA, 1995, p. 28).

concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante”. Portanto, a transposição dos saberes sociológicos exige um planejamento mais minucioso, que vai de encontro à limitação imposta pela reduzida carga-horária prevista para as aulas de Sociologia.

Contudo, como visto anteriormente, estamos diante de políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores e, ao mesmo tempo, estimulam o aproveitamento de docentes formados em outras áreas do conhecimento em disciplinas com baixa carga horária, a exemplo da Sociologia. Buscamos aqui, apresentar o perfil dos agentes-chave e investigar a partir do discurso dos próprios respondentes como estes se apropriam e fazem a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia. O perfil dos professores respondentes da pesquisa, que preenchem os requisitos-chave deste estudo, está detalhado no Quadro 3:

Quadro 3 – Respondentes da pesquisa

Código	Perfil dos docentes informantes-chave						
	Faixa etária	Gênero	Última Titulação	Área de formação	Ano conclusão Graduação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação em Sociologia
P1	Entre 31 a 35 anos	Feminino	Especialista	Geografia	2010	06 anos	03 anos
P2	Entre 36 a 40 anos	Masculino	Especialista	Filosofia	2007	< 01 ano	< 01 ano

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da entrevista (2022).

Cada participante se identifica com um gênero distinto, caracterizando certo equilíbrio; quanto a idade, os respondentes não pertencem à mesma faixa etária, sendo P1 a respondente mais jovem. Sobre o tempo de formação, podemos perceber que P2 concluiu sua graduação em 2007, enquanto P1 concluiu em 2010, porém P1 atua na escola, lócus da investigação, há mais tempo (6 anos), enquanto P2 faz parte desta mesma escola há menos de 1 ano. Ambos os respondentes são especialistas em sua área de formação.

Sou graduada em Geografia ... pela PUC/RS... tenho pós... pós-graduação no ensino de Geografia e da História ... pela UFRGS, e estou concluindo um curso de pós-graduação em supervisão escolar. (P1)

[...] me formei na PUC... eu sou especialista em ensino de Filosofia. A graduação foi de 2005 a 2007 e a pós foi de 2008 a 2009. (P2)

Através das falas dos entrevistados, quando perguntados sobre como é a dinâmica para planejar as aulas de Sociologia, podemos analisar que P1 prepara as suas aulas a partir de materiais prontos, além de recorrer a diferentes recursos pedagógicos como a pesquisa sobre determinado tema, produção de ‘*scrapbook*’, envia atividades e materiais pelo aplicativo ‘WhatsApp’ etc., o que pôde ser confirmado durante a observação em sala de aula da prática docente. Durante este período, observamos que a docente em questão utilizava, além dos livros didáticos de Sociologia, planos de aula baseados em sites, tais como “Nova Escola”, como referência ou disponibilizados em sua íntegra para ministrar as aulas, quando estas eram sobre conceitos específicos da Sociologia que fugiam de seu domínio.

... é um desafio constante ..., um dos fatores é por eu não ter formação específica na área. Utilizo os materiais produzidos conforme a BNCC. (P1)

O segundo entrevistado, P2, se apoia no conteúdo da disciplina de Filosofia para preparar suas aulas, procurando similaridades entre o que pretende passar para os alunos, nas especificidades da disciplina da qual é especialista. Durante a observação da regência de aula de P2, podemos perceber que esse docente opta por trabalhar, nos períodos de Sociologia, conhecimentos específicos dos quais eles têm amplo domínio, utilizando recursos como: roda de conversação, debates etc.

[...] eu relaciono com a Filosofia política ... e ética...(P2)

O que se percebe a partir das respostas, em primeiro lugar, é que ambas foram respostas curtas, tanto P1 quanto P2 não se aprofundaram na metodologia utilizada para preparar as aulas, ficando mais confortáveis em falar a partir da sua área de formação específica, destacando que fazem a transposição didática do conteúdo de Sociologia com o embasamento do que lhes é atribuído enquanto professores com uma sólida formação; fato que também ocorre nas respostas dadas ao questionamento: *Como você se percebe enquanto professor(a) de Sociologia?*

... sinto facilidade em ministrar Sociologia por motivo da minha formação ... só busco um olhar mais social da situação... O que até então como geógrafa normalmente olhamos pelo lado físico, político, econômico e social. ... não apenas social... (P1).

Eu me percebo um “quebra-galho” ... porque por mim eu não dava Sociologia... (P2).

A partir dessas respostas podemos perceber que P1 se sente mais tranquila em relação as novas atribuições, pois considera que os fenômenos que fazem parte dos conteúdos que

ministra em suas aulas de Geografia só precisam ser observados por outras lentes para que se tornem conteúdos sociológicos.

Acreditamos que essa segurança venha sendo adquirida ao longo do tempo em que essa professora já ministra Sociologia nesta escola. Corroborando com o pensamento de Cavaco (1995) em relação à docência: “Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (CAVACO, 1995, p. 162). Este pensamento também pode ser utilizado para analisar a resposta dada por P2, visto que esse professor atua a menos de um ano na escola, encontrando-se num período de adaptação com os estudantes e demais agentes da atual comunidade escolar. Ainda assim, podemos presumir, baseados na resposta dada por P2 à pergunta: *Ensinar Sociologia para você é ...*; que esse docente ainda não se sente totalmente confortável em ministrar uma disciplina fora da sua área de formação:

... Um desafio ... (*silêncio*)...por eu não ter formação. (P2)

Portanto, podemos notar que mesmo estando diante do mesmo desafio, isto é, lecionar uma disciplina para à qual não tem formação específica, os entrevistados encaram a “missão” de se apropriar e de fazer a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia, de forma muito particular: enquanto P1 recorre a materiais produzidos conforme a BNCC, o entrevistado P2 realiza esta transposição à partir das similaridades e dos conhecimentos prévios adquiridos na sua formação específica em Filosofia. Nesse sentido, percebemos que o ato de lecionar não se constitui, portanto, em práticas homogêneas. E que, ancorados na noção bourdiana de *Habitus*, é fundamental refletir sobre o lugar das influências do percurso profissional de cada um, antes de contextualizar tais práticas.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produtos de um *modus operandi* do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva”, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes. (BOURDIEU, 1972⁹ apud ORTIZ, 1983, p. 14)

Com base nesse excerto, nossa investigação revela outros sentidos que podem ser dados a esse recorte da prática docente. Embora, o profissional, no exercício de sua função enquanto

⁹ BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972, p.182.

professor, ocupe um “espaço simbólico”, esse “lugar”, tem características que incidem nas especificidades que dão origem as disposições e práticas dos agentes que nele se correlacionam.

Podemos perceber que a apropriação e transposição dos conteúdos de determinada área do conhecimento se dá por diversas vias, assim como há um universo de informações disponibilizadas pelas tecnologias, mas o professor precisa saber lidar com essa gama de informações. Cada docente desenvolve seus métodos de acordo com seus conhecimentos e experiências próprias, somadas a uma espécie de acomodação das semelhanças e diferenças que vão se estabelecendo durante as interações com outros docentes, ocasionando assim, mudanças em seu comportamento enquanto produtores e reprodutores de suas práticas educativas.

3.3 COMO A FORMAÇÃO ESPECÍFICA INFLUENCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM(A) PROFESSOR(A)?

A formação de professores é uma área de estudos repleta de ensaios e pesquisas, talvez por essa formação se encontrar inserida num cenário inquietante: preocupações relacionadas a legislação, a metodologias, currículos, a finalidades, entre outras. Todas essas inquietações dão origem a uma multiplicidade de trabalhos voltados para este tema. Entretanto, o que essa discussão pretende é fazer uma breve análise a partir dos agentes-chave desse estudo, descrevendo, na medida do possível, como a formação específica atuou na construção identitária profissional de cada um deles.

Encontramos em Nóvoa (1995) o aporte necessário para dar significado aos elementos constitutivos da formação docente, pois entendemos que a construção da identidade docente é permeada por muitos fatores e, portanto, tende a ser construída e organizada dentro de certas dimensões formativas, respeitando as particularidades e as especificidades de cada um. Para esse autor, a profissionalidade encontra-se intrinsecamente relacionada à construção identitária dos professores. Nóvoa coloca: “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens.” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Percebemos que esses valores da profissão docente continuam muito próximos aos originais, visto que ao professorado ainda recai, em determinados contextos, certos sentidos que fogem do campo do ensino/aprendizagem, exigindo que estes profissionais também atuem na dimensão socioafetiva dos estudantes. Sem entrar no mérito de tal prática – pois consideramos de extrema importância que o universo escolar seja permeado pelo afeto e este, por sua vez, é um elemento capaz de transformar a vontade de aprender –, o que queremos destacar é a

intencionalidade dos movimentos que conduzem o docente na construção da sua identidade profissional, paradoxo que, segundo Nóvoa (1995), se explica pela existência de uma lacuna entre a visão idealizada e a realidade do ensino.

A docência no Ensino Médio possui finalidades e desafios próprios a serem enfrentados, e o docente precisa estar disposto a enfrentar tal responsabilidade. Portanto, cabe dizer que a profissionalização se constrói a partir de habilidades, atitudes e saberes que estão intrínsecos ao exercício do ser professor e da sua prática de aprender a ensinar. Dessa maneira, os entrevistados serão analisados através de suas falas, por suas características mais relevantes no exercício da profissão docente.

... sei da capacidade cognitiva de cada um ... e da turma como um todo... então não posso dar tudo de mão beijada para eles. (P1)

Percebe-se que essa docente tem suas relações estabelecidas com os estudantes, reação que emerge do próprio ato de ensinar enquanto processo no qual se almeja atingir um objetivo, no caso, ser “aprovado”. Na busca de um equilíbrio, a entrevistada relata que se sente, muitas vezes, dentro de um dilema, pois:

A educação está em mudança constante. (*silêncio*)... me sinto as vezes como uma mistura de amiga e autoritária ..., mas sei o que eles podem entregar, então eu me considero uma professora conteudista. (P1)

Fala que converge no conceito de *mal-estar docente*, de José M. Esteve (1995), quando este se refere ao sentimento que acomete os docentes como grupo desajustado, devido às mudanças sociais. Conforme o autor, “[...] a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massa, muito mais flexível e integrador” (ESTEVE, 1995, p. 103). Com isso, podemos dizer que, para o professor, mudaram as configurações de ensino, porém estas não foram acompanhadas pelas condições de trabalho. Se antes o professor deveria ser exigente no que se refere as expectativas de aprendizado dos estudantes, agora esse professor tem que se reconfigurar para atender aos novos papéis atribuídos à docência.

Muitas vezes os alunos acabam não tendo opinião sobre os acontecimentos... talvez pela escola estar localizada em uma área de baixo pra médio poder aquisitivo, refletindo essa realidade na turma. (P1)

Ao analisarmos a resposta do entrevistado P2, sobre a pergunta: *A sua formação acadêmica auxilia/tem auxiliado no ensino de Sociologia? De que modo?* e ao questioná-lo durante a entrevista se, de alguma forma, as aulas de Sociologia que o entrevistado teve durante sua graduação serviram de referencial para o seu posicionamento ministrando essa disciplina, o mesmo, após um breve silêncio, responde:

Não... eu só tive uma cadeira de Sociologia geral na graduação, então é muito pouco...(P2)

Como vimos anteriormente, a identidade profissional é feita de subjetividades mais ou menos relacionadas entre si, que podem servir ou não de motivação para configurar um professor, proporcionando ao docente que este se desenvolva em seus aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Porém, isto não significa que todos os profissionais se comportem da mesma maneira, visto que estamos tratando de pessoas nas estruturas de relações e na sua relação consigo mesmo. É preciso entender o conceito de identidade docente na sua pluralidade, onde os agentes se diferenciam entre si em função das suas próprias especificidades e nos diferentes contextos em que a sua prática profissional se desenvolve.

O entrevistado P2 se mostrou mais reticente e pensativo ao responder os questionamentos, percebe-se que a sua história pessoal, enquanto professor, serve de base para a sua identidade docente, pois é dela que emerge a sua efetivação profissional. Percebemos isso durante as falas sobre o seu aprimoramento, suas exigências de atualização, sua autoestima e, ainda, no poder de consecução dos planos de trabalho.

[...] sou especialista no ensino de Filosofia, mas, eu busco ... eu faço cursos de extensão que sejam do meu interesse. (P2)

Dessa forma podemos concluir que a construção de identidade profissional pouco se relaciona com a formação específica, nem com a titulação obtida, tampouco surge automaticamente. Essa construção se mostrou como sendo o resultado de inúmeras experiências que, para alguns, se iniciam antes mesmo da graduação; um processo que começa a tomar forma ainda durante o período discente, quando o então futuro professor se identifica com as práticas de seus próprios docentes num processo de interpretação e reinterpretação destas; passando para o que podemos chamar de *construção de si mesmo*, conforme Cavaco (1995):

Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor. (CAVACO, 1995, p. 162)

Entretanto, para outros, esse processo se dá de forma individual e cumulativa, a partir das próprias experiências vivenciadas durante a sua prática docente, uma constante (re)construção de si mesmo, como ocorre com um dos docentes dessa investigação: o seu efetivo exercício o impulsiona a mudar a sua visão do que é ser professor de acordo com a necessidade que se apresenta.

O sociólogo Zigmunt Bauman descreve essa individualização como marca registrada da sociedade moderna. “A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de ‘individualização’, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diária das redes de entrelaçamento chamada sociedade.” (BAUMAN, 2001, p. 43)

Iniciei dando Sociologia por necessidade da escola. É ... na época ... uma escola particular. (P2)

Essa escola agora é nova para mim, então eu ainda não sei ... (P2)

O que nos leva a perceber que não há uma fórmula pronta ou ações preestabelecidas que possam servir de modelo na construção da identidade docente e que a formação especializada prepara e capacita professores, fornecendo conhecimentos e habilidades específicas para uma área do conhecimento. Porém, durante o exercício de suas atividades educativas, os professores são levados a adquirir e/ou agregar outros conhecimentos e aprendizagens que exigem recursos de diversas ordens; problema que não se resume aos custos, e sim à falta de reconhecimento e de retorno deste investimento através de políticas públicas estruturadoras. Estes profissionais que investem na sua formação continuada não veem atendidas as suas expectativas em relação a sua qualificação, visto que a todo o momento estes professores têm que se (re)configurar para atender aos novos papéis atribuídos à docência, produzindo múltiplas dimensões em sua identidade docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as implicações da formação identitária profissional de professores que ministram Sociologia no Ensino Médio tendo formação em outra área do conhecimento. Procurou, também, descrever como estes professores se apropriam e fazem a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia, analisando se a formação específica influencia na construção da identidade disciplinar de um(a) professor(a).

Para tanto, as análises ocorreram por meio da interpretação dos discursos dos agentes-chave dessa investigação, também a partir de observações dos comportamentos vinculados com as ações dos investigados em sala de aula. Buscou-se, dessa forma, compreender esses docentes como sujeitos de suas práticas, dentro do contexto em que atuam e da forma como articulam os conhecimentos específicos da disciplina com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Em uma análise qualitativa, conforme Gil (2008), “[...]o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias.” (GIL, 2008, p. 178).

Constatou-se, analisando as falas dos sujeitos desse estudo, que os discursos vão assumindo desdobramentos diferenciados e que a identidade profissional de cada participante investigado possui determinadas características, que se apresentam como resultado da internalização de suas vivências e do espaço físico e simbólico, que tende a moldar as subjetividades identitárias dos docentes que nele desempenham suas funções. Assim como a problemática da intermitência do ensino de Sociologia no Brasil, que afeta de forma muito específica a formação de professores especialistas e a legitimação da disciplina no contexto escolar, incidindo, inclusive, nos insuficientes debates sobre as especificidades e a despeito das metodologias e conteúdo de ensino da Sociologia na Educação Básica.

Reconhecemos que, dentro desse contexto, as condições de trabalho, os recursos didáticos e as ferramentas de ensino/aprendizagem disponíveis na instituição de ensino para serem utilizados na exposição dos conteúdos, acaba refletindo nas escolhas metodológicas das práticas e conseqüente construção da identidade disciplinar. Em comum, nas entrevistas, podemos identificar que a formação de uma identidade disciplinar está relacionada com os significados que cada docente dá à disciplina que ministra e com a apropriação que este faz dos conteúdos específicos dela, pois através das vozes dos investigados podemos perceber que a linguagem sociológica já permeia seus discursos e é produtora de uma certa inquietação em ambos os docentes, que se apoiam na justificativa da não formação específica em Sociologia antes de iniciarem algumas respostas. Essa preocupação, de incluir em suas aulas de Sociologia

os conceitos, termos e interpretações em linguagem científica própria das Ciências Sociais, também foi observada em campo, corroborando com os debates onde se defende que a disciplina de Sociologia e suas especificidades exigem um professor especialista à frente de suas aulas, afinal a linguagem sociológica é uma ferramenta fundamental na assimilação do conteúdo, tanto pelo seu potencial para a organização do pensamento, quanto por sua importância no processo de diferenciação dos demais campos do conhecimento.

Esse estudo identificou outro dado que merece atenção: o isolamento no trabalho dos entrevistados enquanto professores de Sociologia. Os discursos indicaram que em sua trajetória profissional, estes professores tiveram pouco contato com profissionais especialistas nessa disciplina, o que se insere num cenário mais amplo e sugere outros estudos relacionados à formação de professores de Sociologia.

Percebe-se, portanto, numa reflexão crítica, que as práticas e currículos sobre o ensino de Sociologia não necessitam, apenas, serem repensados e reestruturados, pois o que se observa é um distanciamento entre os discursos nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica e a realidade à qual as Ciências Humanas de modo geral estão submetidas, na qual a ideologia dominante é representada nos currículos, exercendo influências e determinando os papéis sociais de forma desequilibrada.

A democracia exige antes, relações democráticas. A disciplina de Sociologia em sua histórica intermitência na Educação Básica nacional, por vezes carrega o rótulo de ser transmissora de ideologias de esquerda e acaba de sofrer mais um golpe com a atual reforma educacional sob a onda conservadora que invade o Brasil. Precisamos, portanto, de efetiva valorização das “Humanidades”, dentro e fora dos currículos escolares da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Nascido em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. Tempo para ensinar: reflexões em torno do reduzido número de aulas de Sociologia no Ensino Médio. **ABECS**: Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Alagoas, 2018. Disponível em:

<https://abecs.com.br/o-professor-precisa-de-tempo-para-ensinar-reflexoes-em-torno-do-reduzido-numero-de-aulas-de-sociologia-no-ensino-medio/> Acesso em: 24 out. 2022.

_____. O erro de desumanizar a Educação: o desastroso projeto da Reforma do Ensino Médio. **Café com Sociologia**, 18 dez. 2021. Disponível em:

<https://cafecomsociologia.com/desumanizar-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 22 out. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 123-145, jan. mar. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000100007>. Acesso em: 22 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1983, p. 46-81.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 out. 22.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2008/lei/111684.htm Acesso em: 10 out. 22.

_____. **lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 out. 22.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 26 abr. 2022.

CARNIEL, Fagner; RUGGI, Lennita Oliveira. De sociólogo e de louco todo mundo tem um pouco: ou porque a sociologia é a disciplina mais legal da escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 235 – 247, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015235>. Acesso em: 24 out. 2022.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

COSTA, Edinara Scheffer. **A importância da reflexão na formação de professores**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia à Distância, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37718>. Acesso em: 26 out. 2022.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In.: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FRANCESQUETT, Diulia Marina. **Quem sou eu neste momento? Um Olhar Reflexivo do futuro professor**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103315>. Acesso em: 25 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luis. Novo Ensino Médio esbarra no velho problema da falta de professores. **Sul21**, Porto Alegre, 01 ago. 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/novo-ensino-medio-esbarra-no-velho-problema-da-falta-de-professores/> Acesso em: 15 out. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2021** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 15 out. 2022.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4715.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

MELLO, Pedro Dionizio de. **O processo de construção do conhecimento sociológico escolar**: estudo sobre os fatores sociais envolvidos na prática pedagógica. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e

Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/214202>. Acesso em 28 out. 2022.

MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, set/dez. 2015.
Disponível em:
https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02/5044
Acesso em: 03 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

O RETROCESSO na educação: como a ditadura interferiu na educação brasileira/os prejuízos. **Ditadura nunca mais (CNTE)** [S, I; s.n.], 2022. Disponível em:
<https://ditaduranuncamais.cnte.org.br/o-retrocesso-na-educacao/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ORTIZ, Renato (org.) Introdução. In.: **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1983, p. 7-34.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e metodologia de ensino. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Daniel; FREITAS, Revalino Antonio de. (Orgs). **Ensino de Sociologia: currículo, metodologia e formação de professores**. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2011. p. 168-189.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em:
https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM_Jul_22.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

SANCEVERINO, Ericson da Silva. **Semeando a Identidade Docente da Geografia no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC)**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Licenciatura em Geografia, Instituto De Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/250675>. Acesso em: 11 out. 2022.

SEDUC-RS. **Novo Ensino Médio** / Portal Educacional
Disponível em:< <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>> Acesso: 03 jun. 2022.

SEMESP. Sindicato da Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Risco de “apagão” de professores no Brasil**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/> Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Josefa Alexandrina da. O professor de Sociologia e a identidade profissional. In.: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió: Café com Sociologia, 2020, p. 177-181.

SILVEIRA, Cássio Ajus da; SOUZA, Maria Antônia de. A influência da organização do tempo e espaço escolar no processo ensino aprendizagem: uma abordagem inovadora. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE 2013**. Curitiba: SEED/PR., 2013, v.1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_cassio_ajus_da_silveira.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O ensino da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

**Trabalho de Conclusão de Curso
INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL – UFRGS**

NOME: _____

RG/CPF: _____

Este **Consentimento Informado** explica o Trabalho de Conclusão de Curso: **“IDENTIDADE DISCIPLINAR: Como professores formados em outras áreas constroem sua identidade docente na prática da disciplina de Sociologia.”**; para o qual você está sendo convidado a participar.

Por favor, leia atentamente o texto abaixo e esclareça todas as suas dúvidas antes de assinar.

Aceito participar do Trabalho de Conclusão de Curso **“IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.”** – *do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*, que tem como objetivo geral: Investigar como professores que possuem graduação em outra área se configuram enquanto professores de Sociologia, ou seja, como constroem sua identidade docente na educação básica ministrando Sociologia; e os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo escolar e como ela atua no déficit de professores especialistas; b) Acompanhar os professores durante as suas práticas pedagógicas, analisando como se apropriam e fazem a transposição didática dos elementos teóricos específicos da Sociologia; c) Analisar como a formação específica influencia na construção da identidade docente de um professor.

A minha participação consiste na recepção da aluna **Nivia Gislaïne Grothe Vitória**, para a realização de entrevista.

Fui orientado de que as informações obtidas neste Trabalho de Conclusão serão arquivadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e que este projeto/pesquisa resultará em um **Trabalho de Conclusão de Curso** escrito pela aluna.

Para isso, () **AUTORIZO** / () **NÃO AUTORIZO** a minha identificação (e a da Instituição de ensino onde atuo.)

Declaro ter lido as informações acima e estou ciente dos procedimentos para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, estando de acordo.

Assinatura _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA E ENTREVISTA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/CAMPUS LITORAL NORTE

PESQUISA PARA TCC:

IDENTIDADE DISCIPLINAR: COMO PROFESSORES FORMADOS EM OUTRAS ÁREAS CONSTROEM SUA IDENTIDADE DOCENTE NA PRÁTICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.

Roteiro de Entrevista

Código do participante da pesquisa: _____

Identificação:

1. Nome:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Gênero:

Formação Educacional/Profissional:

1. Área de Formação?
2. Último grau de formação obtido?
3. Tempo de atuação na disciplina de formação na escola?
4. Tempo de atuação na disciplina de Sociologia na escola?

ENTREVISTA

(A metodologia é compreendida por entrevista estruturada com questões abertas, aplicada aos participantes junto ao Instituto Prof^a Gema Angelina Belia.)

1. Como iniciou o trabalho com a disciplina de Sociologia?
2. Por que assumiu esta disciplina?
3. A sua formação acadêmica auxilia/ tem auxiliado no ensino de Sociologia? de quemodo?
4. Como você se organiza para ministrar as aulas de Sociologia? em que momento/lugar realiza esse planejamento?
5. Qual é a dinâmica das suas aulas? Costuma variar?
6. Consegue realizar, em aula, tudo o que foi planejado? quais as principais dificuldades?
7. Como você percebe os alunos em relação as suas aulas de Sociologia? que elementos usa para essa avaliação?
8. Como você se percebe enquanto professor(a) de Sociologia?
9. Como entende sua função social na qualidade de professor(a) de Sociologia?
10. Ensinar Sociologia para você é ...